

主体的で対話的で深い学びを促す文学講義科目 －「英語圏の文学」授業実践報告

関戸 冬彦

A Literature Class through Proactive, Interactive and Deep Learning － A Practical Report of “English Literature”

SEKIDO Fuyuhiko

The main purpose of this report is to introduce an approach to teach English and American literature through proactive, interactive and deep learning. This report consists of three parts: 1. explaining the merit and background of teaching literature through proactive, interactive and deep learning, 2. activities and trials in the lessons and 3. responses from learners with an appendix. In this report, effectiveness of “teaching literature through proactive, interactive and deep learning” will be revealed as the result.

はじめに

本稿は2018年度春学期開講科目「英語圏の文学Ⅰ」に関する授業実践報告である。この授業は主として国際教養学部を選択科目でありながら、同時に全学共通カリキュラム開放科目ならびに教職免許課程選択必修科目ということもあり、履修者は約100名、所属も全学部、全学年と多岐にわたる科目であった。本稿では、まず授業運営の前提として情報伝達型の一斉講義形式ではなく履修者同士の対話を多く含む、「主体的で対話的で深い学びを促す」アクティブラーニング形式で行ったため、その定義や意義、導入に至った経緯といった背景について触れる。つぎに、実際に授業で行った様々な試み、文学をどのように学んで、そして教えていくか、また科目としての文学の授業をどのように運営していくか、を具体的な授業の内容、項目、活動形式と共に紹介する。最後に、最終授業の際に行ったこれらの授業、活動に対するアンケートとその結果を紹介

介、分析しながら一斉講義形式との比較やアクティブラーニング形式がもたらす効果、特筆すべき点あるいは問題点についても最後に言及する。

1 主体的で対話的で深い学びと文学講義科目について

従来型のいわゆる一斉講義の授業の中には普段出席は取らず、最終的にテストないし評価を満たせば単位取得というケースがある。こうした運営方法は学生に自主的に学ぶ、あるいは学ばない、の選択の自由を与えるものであると考えるならばどちらを選ぶかも履修者次第という点において大学の授業のあり方のひとつかもしれない。しかし、そうしたあり方とは別に学びの観点からするとそうした運営は自由な反面、言葉を変えるとやや放任、ととれるのではなからうかという疑問もある。よって執筆者は担当するにあたって、学びの機会が半ば強制的にふんだんで、履修者同士のインタラクションなどの機会も多くある授業展開にしたいと思ったのがこの「英語圏の文学」という科目に「主体的で対話的で深い学び」を導入するに至った経緯である。

こうした「主体的で対話的で深い学び」は小中高の学びのあり方として文科省からすでに提唱されてきてはいるが、大学も学びの場である限り、その姿勢を積極的に取り入れてもよいのではないだろうか。いやむしろ、小中高で「主体的で対話的で深い学び」を通して能動的な学習を行ってきたのに、大学にきた途端にそうではなくなる、つまり一斉講義型授業をただ聞いているだけ、でいいのだろうか。先の表現を皮肉的に借りるならば、大学に入ったら「対話的でない浅い学び」になる、というのはどこか違和感がある。そう感じるようになったのは、執筆者自身がいわゆる学習者同士の学びあい、クラス内でのコミュニケーションについて近年、菊池省三、本間正人らの考え方に強く感化され、またコーチングという、教員側から一方的に教え込むのではなくすでに学習者が持っているものを内から引き出すという姿勢、学習者の動機を高め主体的な学びへと促す考え方、について菅原秀幸より大きな影響を受けた背景がある。要は学ぶべき対象科目が何であれ、学びには主体的な関わりが不可欠であるということを複数の情報源より見聞きするにつれ、「主体的で対話的で深い学び」の姿勢が学びの場には必要不可欠であるということに関しては確証に近いものを得たと言ってよい。

ではここでアクティブラーニングの定義を一度整理しておきたい。文科省の用語集によるとアクティブラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の

総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」となっている。つまり換言するならば、極力情報伝達だけにならないような授業展開が望ましい、ということだろう。よって、菊池、本間、菅原らの考え方に倣ってアクティブラーニングの意義を改めて考えるならば、先にも述べたようにその手法は当然学ぶ科目の如何を問わず、また履修者の大小によって個々の運営方法は異なるものの、学習者の学びに主軸をおいて授業を展開するという根本的な部分は共通している。ゆえに「英語圏の文学」という科目を大教室で大人数の履修者を対象とする場合においてもアクティブラーニングは十分駆使できると判断し、導入を決断した。その旨はシラバスにもはっきりと「ただ聞いているだけではないアクティブラーニング形式で行う」と明記した(Appendix 1)。

2 授業での様々な試み

冒頭で紹介したように、この授業の履修者は名簿上約100名、所属も全学部、全学年と幅広く集まった。なお、実際に授業が始まって以降は若干減り(履修登録しただけで一度も授業に参加しなかったものなどを10名近く含む)、最終的には約80名に落ち着いた。いわゆる一斉講義型であれば履修者が誰であろうとあまり関係ないのかもしれないが、1で紹介したアクティブラーニング形式を用いるなら、学部、学年を飛び越えた交流、議論などは普段そうしたチャンスがない履修者にとっては大いに刺激になるであろうと予見出来た。よって授業の運営方法としてはそうした利点を活かすべくグループ制を導入、履修者たちは常に4名1チームのグループを構成し、そのグループ内での議論や活動を中心とした。グループ内の4名にはそれぞれの役割があり、ファシリテーター(進行役)、タイムキーパー、レポーター、お助けマン、の4つのうちのいずれかが常に割り振られる。役割は毎回異なるものを担当することとし、全ての役割が回った頃にグループ替え、つまり4回に1回は全員が異なる別のグループを新たに形成する、ということ数を数回繰り返すこととなった。

実際に扱った文学的な内容は、執筆者の専門がアメリカ文学ということもあり、アメリカ文学の中でも4人の作家、マーク・トウェイン、F・スコット・フィッツジェラルド、ヘミングウェイ、サリンジャーに絞り、2、3回で一作

家を学ぶという流れにした。授業内では極力こちらからの一方的講義は避け、作家や作品の基本情報は予習、ないし授業内にスマートフォンなどを用いて収集、それを基に受講者同士が情報交換や意見交換をし、それらを各自が振り返りつつ、また授業を重ねるたびに得た知識や他者の意見、考えを統合する形で最終的には作家（作品）ごとに約1000字のレポートにまとめる、という学びのスタイルを用いた。つまり、結果として履修者たちは最終授業までに小レポートを4つ、それに加えて最終レポート、の合計5本のレポートを書くわけである。では以下簡単ではあるが、それぞれの際に扱った内容、また特徴的な活動をいくつか紹介していきたい。

まず、初回の授業では上記グループを作るのと、グループ活動に慣れてもらうために「笑顔のコーチング」というコミュニケーションゲーム¹を行った。そうしてペア、グループで活動する基盤が出来た後に、科目のテーマでもある「文学とは何か？」という問いを投げた。そしてまず各自が思う「文学」の定義を書いてもらい、それをグループ内で共有、その後こちらから「アメリカ文学とは何か？主題は？主な作家は？イギリス文学や日本文学との違いは？」といった質問や「文学と小説の違いは？日本人が英語で小説を書いたら何文学？」、あるいは村上春樹の例を紹介しつつ、「英語で書いて日本語に訳したら何文学？」といった項目も議論してもらった。これらはあくまで文学という科目に入っていくための前提としてのトピックであり、またグループで学習内容に関して積極的に意見交換をするということへのキックオフのトピックとして用いたままで、こちらから「これが文学である」といったような模範的正解を後に提示したわけではない。そうした姿勢は、必要なのはあくまで問いであって、唯一絶対の正解がどこかにあるわけではないという意味でもある。また、授業を展開していく上でビブリオバトル、ないしビブリオバトルの手法、が有効であると思っていたので、その紹介も行った。ビブリオバトル²とはごく簡単に言うと、自分の読んだ本を5分で他者に紹介する知的（言語）ゲームである。この日は試しに、自分の一番好きな本を3分間で紹介、という活動をしてもらったが、以後調べた情報や読んだ作品を3分ないし5分で紹介するとい

1 「笑顔のコーチング」に関しては柳瀬、関戸の「『笑顔のコーチング』をもとにした大学英語科目実践報告」（執筆中）に詳細を報告する予定である。

2 ビブリオバトルの英語科目での運用については関戸の「英語教育実践報告：スピーキングを促す2つのイベント-Presentation Championship & Bibliobattle」（2017b）を参照。

う活動は毎回のように行った。つまり、疑問点に関してはグループ内で積極的にディスカッション、調べものについては準備した情報をもとに共有、ということがこの授業での基本方針であり、それを具体的活動と共に初回授業で示したわけである。

作家として最初に取り上げたのはアメリカの国民的作家とも言えるマーク・トウェインである。2回目の授業は「マーク・トウェインとその時代（南北戦争とミシシッピ）」をテーマにし、「南北戦争とは何か？」といった歴史的背景から入った。その際、議論すべきテーマとして「ひとつの共同体で違う2つの意見が対立した場合、どうなったか？その結果とその後は？」をあげ、アサーションという概念を紹介した。アサーションとは意見の対立があった場合、どちらかに帰依するのではなく双方が合意できる第三局を目指すというものである。南北戦争をより理解してもらうために、グループごとに南軍と北軍に分かれてそれぞれの立場からの主張をグループ同士ディベート形式でしてもらい、最終的には両グループがアサーションする、というグループ活動はなかなか好評だったようで授業後の振り返りでは「ディスカッションやアサーションを通して南北戦争をより理解できた」という声が多く聞かれた。

トウェインの人生については各自が調べてくるというのが予習項目だったのでそれを共有してもらったあと、「トウェインは日本でいるところの誰と言えるか？」との質問を投げ、各自が思う日本の作家とトウェインとの共通点と相違点を考えてもらった。次回への準備としては『ハックルベリーフィンの冒険』を3分間で紹介」というビブリオバトル形式の予習課題を出した。よって3回目は「トウェイン（*Adventures of Huckleberry Finn*）を読む」とし、まずはグループ内で各自がまとめた作品のストーリーの発表、その確認などをするのと同時に、論点はどこかを時間内に把握してもらった。とはいえ、こうしたグループ活動に際して、もちろん必要なポイントはこちらからも提示している。『ハックフィン』に関しては第31章のハックのセリフ、“I will go to hell.” 以後の章をどう考えるか、例えばヘミングウェイは、第31章以降は不要であると酷評している、などを紹介、それをもとに各自の『ハックフィン』観の形成へと誘った。なお、4回目の授業は「マーク・トウェインの英語表現／晩年のトウェイン」をテーマにし、トウェインの代表作である『トムソーヤの冒険』と『ハックフィン』の原文とリトールドの比較も行った。「英語圏の文学」である以上、やはり英語、またその表現、に触れないわけにはいかない。履修者全員が英語そのものに関心があるかどうかは別にして、原文とリトール

ドが英語としてかなり異なっていることには気づきが多かったようで、振り返りとしてはリトルドの是非をめぐる意見も多くあった。そしてここまでの3回の授業をまとめる形で、トウェインに関して学んだこと、自分が考えた疑問点についてまとめるレポートを書いてもらった。

レポートというどうしても書いた後に教員に提出することだけに意識が向きがちなることはある程度は当然かもしれない。しかし、この授業ではレポートの内容を「共有」することも、とても大きな学びのポイントのひとつとしている。よって5回目の授業、「フィッツジェラルドと時代（1920年代とアメリカンドリーム）」ではこの日のテーマに入る前にレポートの内容をグループ内にて各自3分で紹介、その後1分間の質疑応答の時間も設け、合計4分をひとりの持ち時間とし、共有してもらった。一通り終わった後、今度は違うメンバーとも共有するためにグループ替えを試みた。とはいえ約80名もいる教室で4人1組を新たなメンバーにするのは容易なことではない。「4人集まれば誰でもいい」などのようにしてしまうと友人同士などで固まってあまりよい状況にはならない。よってグループ替えに際してはこちらから一定の条件（全員が一度も同じグループになっていない、同じ学部／学年がいないようにする）などの詳細を出し、極力知らない履修者同士がグループになれるよう努めた。これは様々な意見が共有できるようになることと、知らない相手、時に先輩や後輩、であっても積極的にコミュニケーションをしようという姿勢を養うといった隠れた意味も含まれている。いずれにせよ、そうした状況の中で履修者たちは新しいグループを作り、再びレポートの紹介、共有を行った。その後ようやく、この日のテーマである、「アメリカンドリームとは何か？ 1920年代のアメリカはどんな時代？」に入り、フィッツジェラルドの人生を概観した。続く6回、7回の授業は「フィッツジェラルドの作品（*The Great Gatsby*）を読む」、「フィッツジェラルドの英語表現／短編小説と映画」で、*The Great Gatsby*に関しては同じ場面に対して3つの翻訳を読み比べてもらい、翻訳についても検討、議論をしてもらった。また、短編についてはThree Hours Between Planes³を取りあげ、*The Great Gatsby*との比較の中でフィッツジェラルドの特徴とは何かを考えた。それをさらに発展させるべく、次回への準備として「トウェインとフィッツジェラルドの共通点と相違点を3分で述べる」を課題とし、8

3 フィッツジェラルドを教材とした授業実践例は関戸の「文学教材を英語の教室で用いるならこんな風に－文学教材と4技能育成の共存を目指して」（2017a）が詳しい。

回目の授業「トウエインとフィッツジェラルドの比較（事実と影響）」に入った。トウエインとフィッツジェラルドの関係性については執筆者自身の研究⁴があるのでそれを引き合いに出し、共通点の一例として初恋の人へのこだわり、ローラ・ライトとジネブラ・キングの存在の紹介もした。こうして3回の授業を通して学んだフィッツジェラルドについてもトウエインの時と同様、1000字程度でレポートにまとめてもらった。

レポートに関してはこれまでテーマの選び方や書き方、フォーマット上で注意すべきことを口頭で伝えてきていたが、やや浸透しつくしていない部分も散見されたのでレポートチェックリスト（Appendix 2）を作成し、内容とは別にフォーマットなどの観点からペアで相互に評価を行ってもらった。最初は自分のレポートを他者に見せるということに戸惑っている履修者もいたようだが、その反面、「自分の出来ていないところがわかってよかった」など素直にコメントや指摘を受け入れている様子も見られた。やはり多いのは参考文献リストがない、あったとしてもどこが引用なのかがはっきりしていない、といった文学だけを問わずあらゆるレポートにおいて確認すべき事項が抜けているケースで、これはなかなか浸透させるのに苦勞を要した。

ヘミングウェイに関しては導入の「ヘミングウェイと時代（アメリカンドリーム以後のアメリカ）」でヘミングウェイのイメージ、人生について触れ、10回目の授業「ヘミングウェイの作品（短編小説）を読む」ではIndian Camp、11回目の「ヘミングウェイの英語表現とフィッツジェラルドの影響」では短編のならばかえ⁵をグループで行ってもらった後、ヘミングウェイとフィッツジェラルドの関係について拙論⁶をベースに説明、具体的には『ギャツビー』と『日はまた昇る』の比較、関係性の考察を行い、各自ヘミングウェイのレポートを1000字でまとめる課題を出した。これまで3回の授業が終わるたびにレポート、のベースだったのだがヘミングウェイに関しては1回減の2回になってしまったので、この点については「サイクルが早い（＝レポート作成が大変）」との履修者からの声もあり、反省すべき点でもある。

4 関戸「トウエインとフィッツジェラルドを結ぶもの－ノスタルジアと女性をめぐる」（2011a）を参照。

5 この手法については関戸の“An Effective Way to Use Short Stories in the Language Classroom”（2013）を参照。

6 関戸「ロマンティック・ヒーローの系譜－『日はまた昇る』と『グレート・ギャツビー』におけるヒーロー像、そして恋愛」（2011b）

最後のサリンジャーについては残りの授業回数も限られてきているので、ヘミングウェイのレポートチェックを行った後の12回目「サリンジャーとその時代（第二次大戦以後のアメリカ）」でサリンジャーの人生と第二次世界大戦について触れ、13回目では「サリンジャーの作品（*The Catcher in the Rye*）を読む」として補助プリントを使いながらグループで*The Catcher in the Rye*のストーリー全体像の把握、また謎の多いこの作品について8つの疑問点を提示し、次回までに4人グループなので基本的にひとり2つの疑問点に自分なりの答えを見つけてくる、といった課題も与えた。14回目は「サリンジャーの英語表現／翻訳と村上春樹」と題し、*The Great Gatsby*のときにも行ったような翻訳同士の比較と共に、前回の課題とした謎について拙論⁷をもとに解題、ジョン・レノン殺害事件との関連性などについても言及した。そして今回はあえて作家ではなく作品論として*The Catcher in the Rye*のまとめと考察を行うことを課題とした。

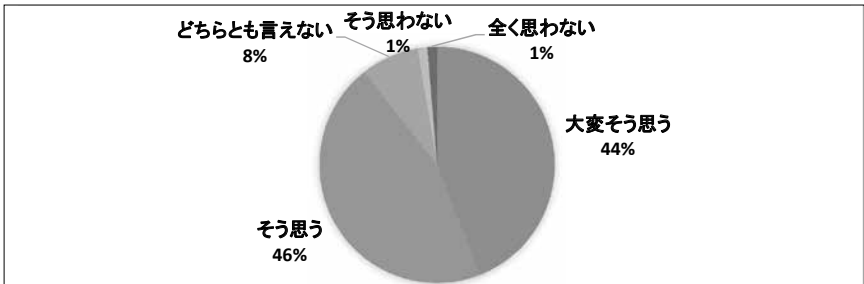
最後の授業では前回の課題としてレポート、*The Catcher in the Rye*作品論と授業総まとめとしての最終レポートの2種類をこれまで行ってきたやり方、4人1グループで内容説明に3分、質疑応答に1分、の計4分間、でそれぞれ発表してもらった。最終レポートに関しては「これまで学んだトウェイン、フィッツジェラルド、ヘミングウェイ、そしてサリンジャーから誰か一人を取り上げる、あるいは2者、3者、4者の関係、作家または作品について、を考察してみよう」ということで基本的にどのような内容にするかは自由とした。ただし最終レポートなので字数は日本語で2500～3000字（英語なら1000 words）程度（以上）とし、さすがに1週間で書き上げるには時間的に厳しいだろうとの配慮から、すでに数回前の授業時よりこの情報についてはアナウンスをしていた。よって、先に述べた*The Catcher in the Rye*作品論と同時に書くことを指示したわけではない。また、最終レポートを書くにあたっての注意点は先にも言及したチェックリストの活用を促した。こうして全15回、アメリカ文学に焦点をあてた「英語圏の文学Ⅰ」は最終レポートの作成とグループ内での発表をもって、終わりを迎えた。

7 関戸「『ライ麦畑』論を整理して—新訳『キャッチャー・イン・ザ・ライ』以降の日本における研究動向の行方」（2006）

3 履修者からの反応

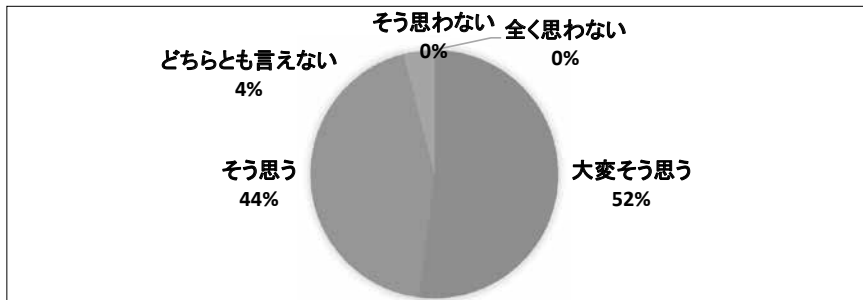
さて、では履修者たちはこのような「主体的で対話的で深い学び」を主軸にした「英語圏の文学Ⅰ」の授業に参加し、どのような反応を抱いたのであろうか。最終授業の際にアンケート（Appendix 3）を実施して回答を得たので質問した5項目の問いそれぞれに対してコメントを記し、それをここでまとめる。なお、回答数は75名であった。

まず、「一斉授業型（講義形式）ではない参加型授業はあなたによって良かったと思いますか？」に対しては大変そう思う、そう思うが67名と全体の9割近くを占めた。



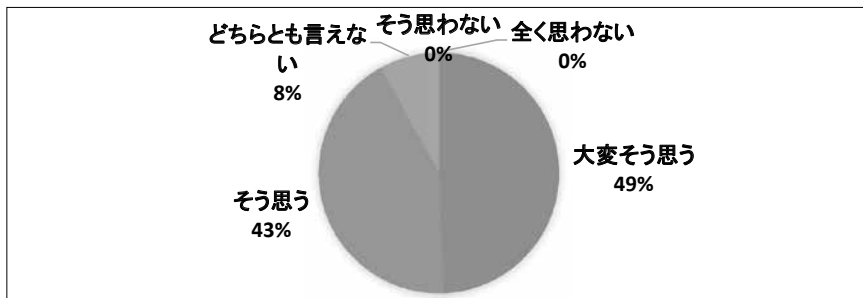
この数字だけをもってして参加型授業のほうが一斉授業型よりも効果があると一般論的に言い切ることはとても出来ないが、9割近くの履修者たちが「良かった」という印象を持っているのなら、少なくともこの授業の履修者たちの学びたい好奇心と知的欲求を満たすにはいい授業形式であったと判断出来る。

次に、「参加型授業は笑顔やコミュニケーションを意識する良い機会になったと思いますか？」に関しては大変そう思う、そう思うが72名とほぼ10割に近い数となった。これは初回の授業の際に行った「笑顔のコーチング」の効果が大きいだろう。



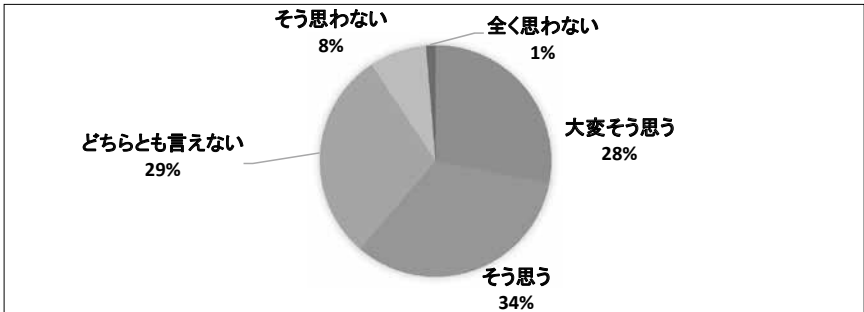
「笑顔のコーチング」はペアやグループでの活動をやりやすくするためのアイスブレイキングの扱いで行ったのだが、初回の授業での活動だったということもあり印象も強く、結果としてグループ間での活動の際に笑顔やコミュニケーションを意識した履修者が多かったのだろう。

また、「ペアワークの相手やグループのメンバーとうまく協力できたと感じますか？」は大変そう思う、そう思うが69名とこれも9割を超えている。やはりたくさん行ったグループ活動がこうした回答の支えになっているのだろうし、自由記述においては「そもそもそうしないと始まらない」という声もあった。



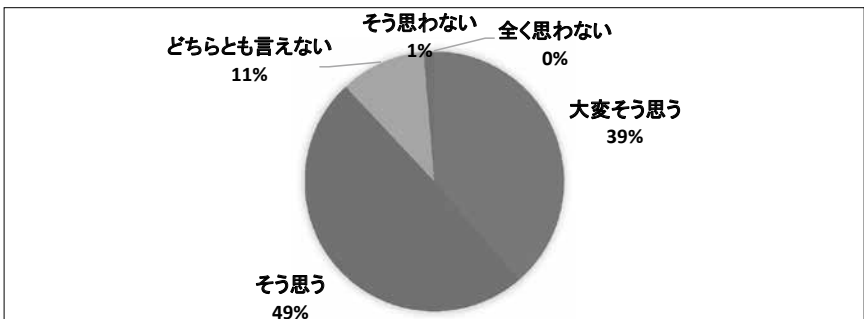
よって概ねこの授業におけるグループ活動は功を奏したと言えよう。しかし、ここで数字的には現われてはいないが自由記述のコメントによると若干の問題点も指摘されており、それに関しては後に述べる。

「授業以外でもペアワークの相手やグループのメンバーと仲良くなったと思いますか？」という質問に関しては若干上記3つとは異なる数値となり、大変そう思う、そう思う、が46名、どちらとも言えないが22名であった。



「どちらとも言えない」の理由にあった複数のコメントでは「そうした（授業以外に学内で会う）機会がない」というものが最も多く、つまりは授業時以外に接する時間がないとのことで、ゼミなどとは違って濃い関係にはなかなかなりにくかったのかもしれない。とはいえ、半数以上の46名が大変そう思う、そう思う、と答えているので、この授業をきっかけに新たな交友が広がり、かつ授業の内容について授業時以外にも話す機会があったとしたのならば嬉しい限りである。

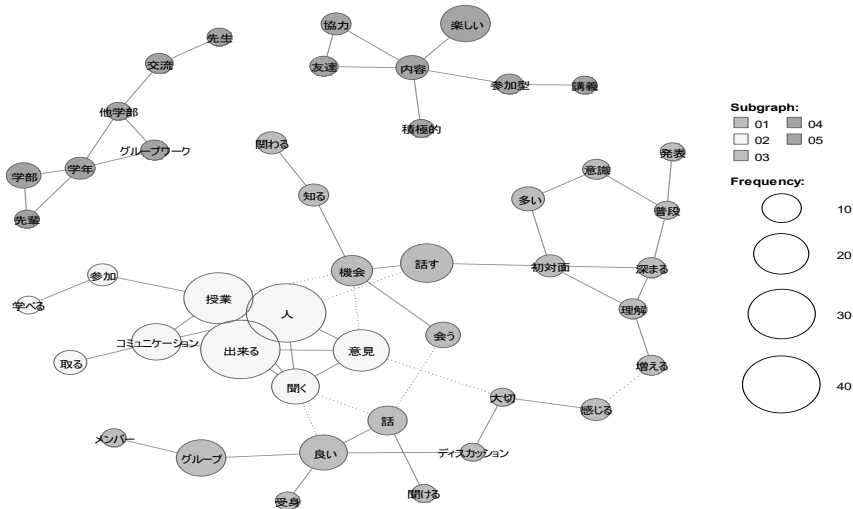
最後に「参加型授業を通してクラスの雰囲気は良かったと思いますか？」については最初の3つ同様、大変そう思う、そう思う、が66名と9割近い数字を示し、肯定的な回答となった。



これまでの他の項目と共に考えあわせてみても、意図的に導入したグループ活動などの影響もあり、クラス、あるいは授業そのものの、の雰囲気がよかったように映ったのだろう。おそらく、一斉講義型の授業だけを行い、同じ授業を履

修しているのに話したことのある履修者が皆無、といった状況下ではこのような結果は得られないのではなかろうか。雰囲気作りだけで学習の度合いは決まらないかもしれないが、学びに対する積極的な気持ちがこの数字に表れていたと思いたい。

よって上記アンケート結果から、「主体的で対話的で深い学び」を加味したアクティブラーニング的手法、また文学という従来であれば一斉講義型であった科目を学習者参加型のスタイルに変更した「英語圏の文学Ⅰ」、は履修者たちに概ね好意的に受け入れられたと言ってよいだろう。また、以下は自由記述回答を基にした共起ネットワークである。



これはKH Coderという計量テキスト分析ソフトを用いると作ることの出来るキーワードの連鎖図である。線でつながれたもの、あるいは近接する場所に位置する語ほど関連性が高いことを示しており、ここからもグループワークでの活動を通して学習者同士が話しながら新しい内容を学んでいくという参加型のスタイルへの言及が多いことがわかる。

とはいえ改善点が全くないというわけでもない。アンケートの自由記述欄にあったやや批判的なコメントをいくつか拾うと、「グループによって差がある(意見を言えない／話さない人がいる)」「たまに欠席者がいて困った」という

声もあった。もちろん、全員が必ず毎回出席というわけではなかったし、結果的に出席はしたもののグループ活動の開始に間に合わずに遅刻、あるいは前回欠席だったためグループ内での活動についていけない、発表すべき内容を持ち合わせていない、といった状況は散見された。欠席者がいた場合はなるべく臨時に4人になるよう指示したりもしたが、常時完璧であったわけではない。また、個人の積極性もそれぞれなので4人揃えば万事OKとも言いかねた。こうした点は参加型にするとどうしてもついてまわる問題でもあり、また大学生という自我がほぼ大人の状態になっている年齢においては、むしろ個人の資質、つまりは積極性、を変えるにはなかなか難しく、現時点で「こうすればどんな状況でも、どんな学習者でも対話的にできる」といった魔法のような解決法があるわけではない。しかし、対話をしないと自分だけでなくグループとしても困る、あるいは積極的に対話をしないことでグループが活性化しない、という状況を経験することが若干遠回りではあるが「対話しよう」という姿勢を多くの履修者に伝える教育の場や機会と捉えられるのであれば辛抱強くそこは待ち、この授業後であってもそうした履修者たちの今後の変化に期待をしたい、というのがささやかな願いでもある。

おわりに

本稿では「英語圏の文学Ⅰ」の授業実践報告として、まず主体的で対話的で深い学びと文学講義科目について、その導入に至った経緯やアクティブラーニングの定義などについて述べた。つぎに、授業での様々な試みとして実際に行った授業の内容や活動を具体的に紹介した。授業内の雰囲気や文字だけで伝えるのは限界があるが、極力履修者たちがどのような学びをしていたかの再現を試みたつもりである。そして最後に、履修者からの反応として、最終授業の際に行ったアンケートの結果をもとに振り返りを行った。若干の問題点はあるものの、今回参加してくれた履修者たちは概ね、この参加型授業スタイルに好反応を示してくれた。これを受け、今後も継続的に参加型授業の運営を行い、一斉講義型授業とのさらなる比較や履修者たちの学びの足跡を追いかけて、新たな授業スタイルの確立を目指し、あわせて報告も行っていきたい。

参考文献

- 関戸冬彦 (2006) 『『ライ麦畑』論を整理して―新訳『キャッチャー・イン・ザ・ライ』以降の日本における研究動向の行方』『ねびゅらす』第34号, 25-42.
 関戸冬彦 (2011a) 「トウエンとフィッツジェラルドを結ぶもの―ノスタルジアと女性をめ

ぐって』『マーク・トウェイン 研究と批評』第10号, 113-118.

関戸冬彦 (2011b) 「ロマンティック・ヒーローの系譜—『日はまた昇る』と『グレート・ギャツビー』におけるヒーロー像、そして恋愛」『マテシス・ユニウェルサリス』第12巻第2号, 49-62.

関戸冬彦 (2017a) 「文学教材を英語の教室で用いるならこんな風に—文学教材と4技能育成の共存を目指して」『Encounters』第5号, 139-148.

関戸冬彦 (2017b) 「英語教育実践報告：スピーキングを促す2つのイベント—Presentation Championship & Bibliobattle」『マテシス・ユニウェルサリス』第18巻第2号, 99-109.

文部科学省 (2012) 「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』August 28, Online. Internet. September 2, 2018. Available: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_jcsFiles/afldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

Sekido, Fuyuhiko. (2013) “An Effective Way to Use Short Stories in the Language Classroom.” 『英文学思潮』第86巻, 115-123.

柳瀬真紀、関戸冬彦 「笑顔のコーチング」をもとにした大学英語科目実践報告 (執筆中)

Appendix 1

英語圏の文学Ⅰ 講義目的、講義概要

英語で書かれた代表的な文学（主に小説、アメリカ文学）を通して、その作品における様々な英語表現が理解できるようになり、またその国や地域の文化についても理解を深めることを目的とします。具体的には英語で書かれた代表的なアメリカ文学作品、トウエイン、フィッツジェラルド、ヘミングウェイ、サリンジャーなど、を読みながら英語表現や文化を積極的に学んでいきます。

なお、この科目は講義科目とはなっていますが、教員側からの一方通行的講義ではありません。90分間ただ座って聞いているだけ、という授業はほとんどせず、参加者全員が主体的に学び、対話をし、その場で調べ、分析しながら深く学ぶことを目指す全員参加型のアクティブラーニング形式で進行します。よって毎回の出席は当たり前、かつ授業内で毎回何をどう学んだのかを明確にしていくことが評価へとつながっていきますので、その旨よく理解した上で履修してください。

授業計画

- 1：イントロダクション文学とは何か？／アメリカ文学への招待
- 2：マーク・トウエインとその時代（南北戦争とミシシッピ）
- 3：トウエイン（*Adventures of Huckleberry Finn*）を読む
- 4：マーク・トウエインの英語表現／晩年のトウエイン
- 5：フィッツジェラルドと時代（1920年代とアメリカンドリーム）
- 6：フィッツジェラルドの作品（*The Great Gatsby*）を読む
- 7：フィッツジェラルドの英語表現／短編小説と映画
- 8：トウエインとフィッツジェラルドの比較（事実と影響）
- 9：ヘミングウェイと時代（アメリカンドリーム以後のアメリカ）
- 10：ヘミングウェイの作品（短編小説）を読む
- 11：ヘミングウェイの英語表現とフィッツジェラルドの影響
- 12：サリンジャーとその時代（第二次大戦以後のアメリカ）
- 13：サリンジャーの作品（*The Catcher in the Rye*）を読む
- 14：サリンジャーの英語表現／翻訳と村上春樹
- 15：トウエイン、フィッツジェラルド、ヘミングウェイ、サリンジャーの系譜（まとめ）

Appendix 2

英語圏の文学 レポートチェックリスト

フォーマット

- 1 名前、学生番号、タイトルがあるか？（名前だけ後から手書きはNG）
- 2 文字のポイントが10.5～12くらいになっているか？
- 3 無駄に複数枚になっていないか？（ページの半分以上が白紙になっていないか？）
- 4 誤字、脱字はないか？（後から手書きで修正するのはNG。その場合は直して再度プリントアウトする）
- 5 「ですます」調と「である」調が混在していないか？
- 6 規定の字数（1000語もしくは400 words）をクリアしているか？（9割以上が常識の範囲。多い分にはこの授業ではかまいません）

___/ 6

内容

- 7 事実（史実）と自分の意見とがバランスよく入っているか？（5：5～6：4くらいが理想）
- 8 事実誤認（作家名や作品名など）をしていないか？
- 9 自分の意見に根拠はあるか？推測だけになっていないか？

___/ 3

参考文献

- 10 参考文献を載せているか？
- 11 誰が書いたのかわかる文献か？
- 12 本文中のどこが引用かはっきり示しているか？

___/ 3

Total

___/ 12

Comments（よかったところやもう少しこうしたらという部分があたら書いてあげましょう）

Checked by _____

Appendix 3

参加型授業運営 アンケート

無記名でアンケートにご協力お願いいたします。当てはまるものに○をつけてください。枠内には答えの理由を記入してください。成績等には一切関係しません。また、この結果は英語教育の論文に掲載されることがありますので、ご了承ください。

1. 一斉授業型（講義形式）ではない参加型授業はあなたによって良かったと思いますか？

1 大変そう思う 2 そう思う 3 どちらとも言えない 4 そう思わない 5 全く思わない

2. 参加型授業は笑顔やコミュニケーションを意識する良い機会になったと思いますか？

1 大変そう思う 2 そう思う 3 どちらとも言えない 4 そう思わない 5 全く思わない

3. ペアワークの相手やグループのメンバーとうまく協力できたと感じますか？

1 大変そう思う 2 そう思う 3 どちらとも言えない 4 そう思わない 5 全く思わない

4. 授業以外でもペアワークの相手やグループのメンバーと仲良くなったと思いますか？

1 大変そう思う 2 そう思う 3 どちらとも言えない 4 そう思わない 5 全く思わない

5. 参加型授業を通してクラスの雰囲気は良かったと思いますか？

1 大変そう思う 2 そう思う 3 どちらとも言えない 4 そう思わない 5 全く思わない

6. その他、コメントがあれば自由記入をお願いします。

なお、この授業を履修した理由は

内容（文学）に興味があった・たまたま時間が空いていた・単位が必要だった・その他（ ）